

Omolewa, Michael

Das Prüfungs- und Berechtigungswesen in der Dritten Welt

Goldschmidt, Dietrich [Hrsg.]: *Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Interdisziplinäre Studien über den Stand der Wissenschaft. Berichte, Besprechungen, Bibliographie.* Weinheim ; Basel : Beltz 1981, S. 197-209. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft ; 16)



Quellenangabe/ Reference:

Omolewa, Michael: Das Prüfungs- und Berechtigungswesen in der Dritten Welt - In: Goldschmidt, Dietrich [Hrsg.]: *Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Interdisziplinäre Studien über den Stand der Wissenschaft. Berichte, Besprechungen, Bibliographie.* Weinheim ; Basel : Beltz 1981, S. 197-209 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-231166 - DOI: 10.25656/01:23116

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-231166>

<https://doi.org/10.25656/01:23116>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

16. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

16. Beiheft

Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungs- wissenschaftlicher Forschung

Interdisziplinäre Studien über den Stand der Wissenschaft

Berichte, Besprechungen, Bibliographie

Herausgegeben von Dietrich Goldschmidt
unter Mitwirkung von Henning Melber

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1981

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung:

interdisziplinäre Studien über d. Stand d. Wiss.;

Berichte; Besprechungen; Bibliographie /hrsg. von

Dietrich Goldschmidt. Unter Mitw. von Henning Melber. –

Weinheim; Basel : Beltz, 1981.

(Zeitschrift für Pädagogik ; Beih. 16)

ISBN 3-407-41116-2

NE: Goldschmidt, Dietrich [Hrsg.]; Melber,

Henning [Mitverf.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1981 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 411162

Inhaltsverzeichnis

Vorwort des Herausgebers	5
------------------------------------	---

Einleitung

DIETRICH GOLDSCHMIDT

Ortsbestimmung und Aufgaben erziehungswissenschaftlicher Forschung über die Dritte Welt	17
---	----

1. Die historische Situation der Bundesrepublik Deutschland in ihrer Beziehung zur Dritten Welt / 2. Bisherige Forschung in der Bundesrepublik Deutschland über Bildung und Erziehung in der Dritten Welt / 3. Grundsätze und Wirklichkeit der Bildungshilfe und Forschungsförderung seitens der Bundesrepublik Deutschland / 4. Wissenschaftliche Einsichten, politische Bedingungen und praktische Erfahrungen als Basis künftiger Forschung / 5. Die Aufgaben künftiger Forschung als Ertrag der Beiträge im vorliegenden Heft

Teil I: Entwicklung und Bildung: Theorien, Analysen, Aporien

PATRICK V. DIAS

Erziehungswissenschaft, Bildungsförderung und Entwicklung in der Dritten Welt	33
---	----

1. Sozial-historische Gegebenheiten des Erziehungswesens / 2. Erziehungsförderung im Entwicklungsprozeß / 3. Erziehung, Modernisierung und Humankapitalbildung / 4. Erziehung – ein Entwicklungshindernis? / 5. Erziehungsprozeß und Erziehungswissenschaft / 6. Schlußbemerkung / Anhang: Systematische Bibliographie zu „Erziehung und Entwicklung bzw. Modernisierung“

ULLRICH LAASER

Bildung und Systemwandel in der Dritten Welt. Perspektiven einer entwicklungsbezogenen Bildungsforschung	49
--	----

1. Theoretische und paradigmatische Perspektiven – 1.1. Strukturfunktionalismus – 1.2. Systemtheorie – 1.3. Verhaltenstheorie – 1.4. Konflikttheorie – 1.5. Dependenztheorie – 1.6. Theorie des interventionistischen Kapitalismus – 1.7. Paradigmenverbund / 2. Thematisches Spektrum – 2.1. Die ökonomische Dimension – 2.2. Die politikwissenschaftliche Dimension – 2.3. Die sozialpsychologische Dimension

ERNEST JOUHY

Die Dialektik von Herrschaft und Bildung in der Dritten Welt. Anmerkungen zu den Beiträgen von DIAS und LAASER	67
--	----

Die Widersprüchlichkeit der Vermittlung herrschender Ideen: zum Verhältnis von Tradition zu Innovation – Zur Wechselwirkung von ökonomisch-sozialer Macht und daraus resultierender Ideen:

die Erziehungs- und Bildungstheorien – Entwicklung und Bildung: Strategien des Bildungstransfers und die Auswirkungen in Ländern der Dritten Welt – Zum Doppelcharakter von Machteliten in Ländern der Dritten Welt – Konsequenzen für Theorie und Praxis der Erziehung und Bildung im Weltmaßstab

FREYA DITTMANN-KOHLI

Die Bedeutung psychologischer Konzepte für Bildungsprogramme in der Dritten Welt 77

1. Problemstellung und Erkenntnisinteresse / 2. Leistungsorientierung – 2.1. Relevanz des Konstrukts „Leistungsmotivation“ – 2.2. Kulturelle Varianten der Leistungsorientierung – 2.3. Die Indeterminiertheit des Konstrukts – 2.4. Interventionsprogramme / 3. Pro-soziale Orientierungen / 4. Intellektuelle Fähigkeiten – 4.1. Intelligenztestleistungen – 4.2. Kognitive Entwicklung – 4.3. Problemlösefähigkeit (Außerschulische Erwachsenenbildung – Schulische Interventionsplanung) / 5. Zur Problematik „wünschenswerter Persönlichkeitsmerkmale“

TRAUGOTT SCHÖFTHALER

Informelle Bildung 97

1. Zum Begriff „informelle Bildung“ / 2. Genauere Bestimmung von informeller Bildung / 3. Frühere Ansätze zum Konzept der informellen Bildung / 4. Interdisziplinäre Konzepte zu Bedingungen und Prozessen informeller Bildung / 5. Heuristisches Schema zur Organisation von Bildungsprozessen / 6. Kultur- und Kognitionsforschung / 7. Ethnotheorie und deskriptive Ethnologie / 8. Modernisierungsforschung (Zur Genese von Leistungsmotivation – Zu „individueller Modernisierung“ – Psychoanalytisch orientierte Forschungen – Zum Zusammenhang von Kulturwandel und Feldabhängigkeit kognitiver Orientierung – Zur Rolle der Muttersprache und einer [fremden] Zivilisationssprache – Zur sozialen Bedeutung ethnischer Zugehörigkeit) / 9. Zur Erforschung informeller Bildungsprozesse (Institutionalisierungsformen von Bildung – Mythos und Magie im modernen Alltagsdenken – Fallstudien zur Rollendifferenzierung – Inhalts- und Sekundäranalysen von Akkulturationsberichten – Informationssammlung zu ethnisch-sprachlichen Konflikten – Umfrage zum Stand der Hintergrundinformationen von Bildungspolitikern)

DORIS ELBERS / HEINZ KULL

Bildungsreformen in den Ländern der Dritten Welt. Unter besonderer Berücksichtigung benachteiligter Bevölkerungsgruppen 117

1. Vorbemerkungen / 2. Benachteiligungen im und durch das Bildungssystem / 3. Slum- und Squatterbevölkerung, der informelle ökonomische Sektor in den Städten der Dritten Welt / 4. Zusammenfassung, Schlußfolgerungen und offene Fragen

Teil II: Pädagogische Intervention durch Institutionen: Schule, tertiärer Bereich, Massenmedien

VOLKER LENHART / HERMANN RÖHRS

Auf dem Weg zu einer Theorie der Schule in der Dritten Welt 129

1. Schule und Entwicklung / 2. Zur Anwendbarkeit schultheoretischer Annahmen auf Gesellschaften der Dritten Welt / 3. Die Funktionen der Schule – 3.1. Die Qualifikationsfunktion – 3.2. Die Sozialisationsfunktion – 3.3. Die Allokationsfunktion / 4. Die Dimensionen der Schule – 4.1. Die strukturelle Dimension – 4.2. Die administrative Dimension

HAGEN KORDES

Curriculum und Entwicklung. Unter welchen Bedingungen ist eine gelingende internationale Zusammenarbeit zwischen Curriculumforschern in der Bundesrepublik und in der Dritten Welt denkbar? 145

1. Curriculuminnovation in der Dritten Welt: Geschichte einer heimlichen internationalen Arbeitsteilung – 1.1. Der kulturpolitisch orientierte Revitalisierungsansatz und der bildungsökonomisch orientierte Ruralisierungsansatz – 1.2. Der wissenschaftspropädeutisch orientierte Sozialisationsansatz und der gemeinwesenpädagogisch orientierte Enkulturationsansatz – 1.3. Der sozio-ökonomisch orientierte Integrationsansatz und der polit-ökonomisch orientierte Mobilisierungsansatz – 1.4. Entwicklungslogik der Curriculuminnovation oder historische Dynamik? / 2. Curriculum und individuell-gesellschaftliche Entwicklung – 2.1. Gesellschaftliche Entwicklung – 2.2. Individuelle Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung – 2.3. Curriculuminnovation und individuell-gesellschaftliche Entwicklung / 3. Merkmale einer ‚entwicklungsangemessenen‘ Curriculumarbeit / 4. Probleme und Perspektiven einer internationalen Curriculumforschung und -kooperation

JOSEF MÜLLER

Grundbildung in der Dritten Welt 169

1. Das Schuldilemma in Entwicklungsländern / 2. Das Grundbildungskonzept / 3. Die Schule als Institution der Grundbildung / 4. Das außerschulische Bildungswesen / 5. Verbindungen schulischer und außerschulischer Ansätze / 6. Ansätze einer integrierten Grundbildung / 7. Aufgabenbereiche der Bildungsforschung

KARL-HEINZ FLECHSIG / REINHARD FUHR

Methodik und Technologie des Unterrichts. Interventionsmöglichkeiten und Forschungsaufgaben 187

1. Nutzung von Massenmedien für Unterrichtszwecke / 2. Nutzung von Lerngelegenheiten außerhalb des Klassenraums / 3. Nutzung mobiler Lerngelegenheiten / 4. Wechsel bzw. Veränderung der Unterrichtssprache / 5. Integration von Arbeit und Lernen / 6. Nutzung außerschulischer, in der Gemeinde angesiedelter Ressourcen, insbesondere Einbeziehung nicht-professioneller resource persons / 7. Alternative Lernformen innerhalb des Klassenraums

MICHAEL OMOLEWA

Das Prüfungs- und Berechtigungswesen in der Dritten Welt 197

1. Traditionale Prüfungsverfahren / 2. Der Einfluß der christlichen Mission / 3. Staatliche Einflüsse und die Attraktivität von Zeugnissen / 4. Wirkungen / 5. Kritik / 6. Die gegenwärtige Lage / 7. Zusammenfassung

FRANK ACHTENHAGEN / HEIDRUN BURFEIND / REINHARD FUHR

Aufgaben für Forschungen über das Berechtigungswesen. Ein Nachwort zum Aufsatz von M. OMOLEWA 211

1. Zum Zusammenhang von Berechtigungswesen, Qualifikationen und Prüfungen / 2. Forschungsaufgaben

HEINZ-PETER GERHARDT

Lehrerrolle und Lehrerbildung in der Dritten Welt. Ihre Bedeutung für den Aufbau des Erziehungswesens in Afrika 215

1. Entwicklungen in der Lehrerbildung / 2. Erziehung und Lehrer in der Gesellschaft – 2.1. Zum Verhältnis von Gesellschaft und Erziehungssystem – 2.2. Neue Aufgaben für die Lehrerschaft /

3. Curriculumentwicklung und Lehrerpersönlichkeit – 3.1. Curriculumentwicklung und -dissemination mit der Lehrerschaft – 3.2. Verfahren und Methoden von Unterricht – 3.3. Motivationsfunktion des Lehrers / 4. Ausbildungsphasen und -ebenen – 4.1. Berufsvorbereitende Lehrerbildung – 4.2. Berufsbegleitende Lehrerbildung / 5. Organisation und Verwaltung der Lehrerbildung – 5.1. Lehrerbildner – 5.2. Bildungsadministratoren – 5.3. Dezentralisation als Alternative? / 6. Ergebnisse und Forschungsschwerpunkte

MATTHIAS WESSELER

Der tertiäre Sektor des Bildungswesens in der Dritten Welt 235

1. Schwierigkeiten des Zusammenhangs: Funktionen und Konzepte / 2. Aufgaben und Probleme: Zur Gesamtheit der Funktionen des tertiären Sektors in der Dritten Welt / 3. Ausbildungsfunktion und Arbeitsmarkt / 4. Hochschulen als koloniales Erbe / 5. Bedingungen alternativer Konzepte / 6. Aufgaben für die Forschung / Anhang: Überblick zur Literatur

JENS NAUMANN

Rundfunk und Fernsehen in Afrika und ihre Bedeutung für informelle Bildung . . . 251

1. Verbreitung von Rundfunk und Fernsehen in Afrika / 2. Wissenschaftliche Arbeiten über die Verbreitung und Wirkung von Radio und Fernsehen / 3. Bildungspolitische Prioritäten und Forschungsdesiderate

Teil III: Berichte, Besprechungen, Bibliographie

Berichte

DIETER DANCKWORTT

Bildungshilfe der Bundesrepublik Deutschland. Organisation – Leistungen – Mängel in der Kommunikation mit der Wissenschaft 265

WOLFGANG GMELIN

Internationale Einrichtungen zur Förderung von Forschung über das Bildungswesen der Entwicklungsländer 271

T. NEVILLE POSTLETHWAITE

Zusammenarbeit von Industrie- und Entwicklungsländern. Am Beispiel der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) . . . 274

DIETER BERSTECHER / MICHEL DEBEAUVAIS

Das Internationale Institut für Bildungsplanung. Prioritäten in Forschung und Ausbildung 278

JENS NAUMANN

Die Bildungspolitik der Weltbankgruppe. Von technokratischen Wachstumsprioritäten zur landbezogenen Volksbildung 283

KARL-HEINZ FLECHSIG

Die Kommission „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ 289

Bildungsforschung in Zusammenarbeit mit afrikanischen Erziehungswissenschaftlern. Bericht über die erste afrikanisch-deutsche Forschungskonferenz auf Mauritius, 18.–27. Februar 1980 291

Besprechungen

Bildungsförderung und wissenschaftlich-technische Kooperation (JENS NAUMANN – HEINZ-PETER GERHARDT) 299

Entstehung und Entwicklung des Bildungswesens in ehemals deutschen Kolonien Afrikas (ULRICH BENDELE/HENNING MELBER – WOLFGANG SACHS) 303

Beiträge zum Bildungswesen Tanzanias (ELISABETH GROHS/GERHARD GROHS) 310

Traditionelle Sozialisation und Erziehung (TRAUGOTT SCHÖFTHALER – DIETRICH GOLDSCHMIDT – HENNING MELBER) 316

Kulturwandel und Erziehung in Afrika (CHRISTEL ADICK) 324

Formale Bildung und Erziehung in sieben Ländern Afrikas (RENATE NESTVOGEL – FRIEDHELM STREIFFELER) 329

Bibliographie

HENNING MELBER

Bibliographie deutschsprachiger Veröffentlichungen (1970–1980) zum Thema „Erziehung und Bildung in der Dritten Welt“ 337

Contents and Abstracts 374

Verzeichnis der Mitarbeiter dieses Heftes 382

Das Prüfungs- und Berechtigungswesen in der Dritten Welt

Trotz beträchtlicher Unterschiede in der politischen, sozialen und wirtschaftlichen Struktur der Länder der Dritten Welt dürfte es in mancher Hinsicht sinnvoll sein, dieses Gebiet als eine identifizierbare Einheit zu betrachten. Zum einen gehört der ganze Bereich in die Kategorie, die in der Weltwirtschaft als arm klassifiziert wird; zum anderen umfaßt die Dritte Welt ein Gebiet, das bis jetzt noch nicht sehr intensiv industrialisiert ist; außerdem haben ihre Länder unter politischen Unruhen, Wechsel der politischen Führung, gewaltsamen Umstürzen gelitten; schließlich haben die Länder der Dritten Welt ein politisches Erbe kolonialer Eroberung und Verwaltung gemeinsam. Im Bereich der Entwicklung von Erziehung und Ausbildung haben die Länder der Dritten Welt viel miteinander gemein. Die traditionellen Systeme waren westlichem Einfluß ausgesetzt; durch ihn wurden ihre Wertbegriffe und Konzeptionen zunehmend ausgehöhlt. Ein einschneidender Einfluß wird besonders deutlich in der Einführung des Prüfungs- und Zeugniswesens. Prüfungen werden unter vorwiegend von Angst und Furcht gekennzeichneten Bedingungen abgeleistet, und Zeugnisse werden als Symbole erbrachter Leistung verliehen.

Im Lauf der Jahre wurde die Dritte Welt, ebenso wie die meisten Länder in Europa und Amerika, vor die Aufgabe gestellt, das System von Prüfungen und Zeugnissen als Instrument allgemeiner Ausbildung und Berufszulassung in den Griff zu bekommen. Die Zustände, die DORE (1976) als „Examenshölle“ in Japan und als „Diplom-Krankheit“ in Europa und Amerika beschreibt, sind daher auch nicht auf diese Länder beschränkt, sondern genauso in den Ländern der Dritten Welt zu finden. Entsprechendes gilt für die Kritik an dem System als ganzem. T. H. HUXLEYS kritische Feststellung, daß Studenten „arbeiten, um Prüfungen zu bestehen, jedoch nicht, um sich Wissen anzueignen“, und daß „die erzürnte Wissenschaft Rache nimmt“, ist auch durchaus zutreffend für das Bildungswesen in der Dritten Welt. Schüler und Studenten „bestehen Prüfungen, aber sie wissen nichts“ (HUXLEY, zit. nach ASHBY 1978, S. 93).

In diesem Beitrag soll die Frage erörtert werden, wieweit Prüfungen und Zeugnisse als geeignete Instrumente für Erziehung und Bildung sowie zur Vorbereitung für den Beruf in der Dritten Welt angesehen werden können. Bei der Auswahl von Beispielen wurde Wert darauf gelegt, sie aus möglichst weit voneinander entfernten Teilen der Dritten Welt zu nehmen. Es ist allerdings einzuräumen, daß das nur in beschränktem Umfang verfügbare Belegmaterial dazu geführt hat, daß der Verfasser sich in seiner Untersuchung auf Nigeria und einige afrikanische Staaten konzentrieren mußte. Doch es ist anzunehmen, daß diese Ausführungen Erfahrungen aus der gesamten Dritten Welt widerspiegeln.

1. Traditionale Prüfungsverfahren

In den Ländern der Dritten Welt ohne Schriftkultur gab es nichtsdestoweniger Prüfungen und Zeugnisse. Die Konzeptionen des traditionellen und des modernen Systems ähneln sich in mancher Hinsicht:

Betrachtet man z. B. Prüfungen im weitesten Sinne als Meßverfahren, so lassen sich in der einheimischen Gesellschaft Bereiche ausmachen, in denen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnisse nach ihrer jeweiligen Höhe bestimmt werden. So ist etwa an die in manchen Teilen Afrikas verbreitete Übung zu denken, daß ein künftiger Bräutigam in der Form geprüft wird, daß er einen Kurs in Ausdauer, Widerstand und Mut zu absolvieren hat. Abschließend wird der Kandidat aufgefordert, eine schwere Tracht Prügel mutig und klaglos über sich ergehen zu lassen. Besteht er die Prüfung, so wird ihm die Braut als Preis verliehen. Sie stellt gewissermaßen das Zeugnis dar, das Leistung und Erfolg symbolisiert.

Eine Gesellschaft ohne Schriftkultur konnte selbstverständlich nicht ein modernes System von Prüfungen und Erteilung von Zeugnissen handhaben. Es gab in vielen Teilen Afrikas das traditionale System der Lehrlingsausbildung. Zudem waren Familienoberhäupter bestrebt, ihre Kinder auf besondere Berufe vorzubereiten, wie Ackerbau, Trommeln, Mattenflechten, Krankenbehandlung und Chirurgie. Eine Sonderausbildung erhielten Anwärter für Positionen wie Stammes- oder Gebietshäuptling, Zolleinnehmer oder Gemeindeausrufer. Im allgemeinen erhielten sie ihre Ausbildung am Arbeitsplatz von ihren Meistern, von ihren Altersgenossen oder von denen, die ihnen später ihre Qualifikationen zu bestätigen hatten. In vielen Berufen übernahm auch die jeweilige Gilde die Ausbildung in Form einer Lehre.

Einmal durch Geburt oder Bestimmung seinem künftigen Beruf zugewiesen, durchlief das Kind viele Jahre der hierfür vorgesehenen Ausbildung. Schon vor und weiterhin während der eigentlichen Berufsausbildung wurde es im Singen von Volksliedern, im Erzählen von Geschichten, über das Gemeinschaftsleben, ferner in Sprache, Religion, Geschichte, Politik, Gesundheitswesen unterwiesen. Die Familie nahm einen wesentlichen Platz in der Erziehung des Kindes ein, denn hier begann die allgemeine Ausbildung. Auch die Altersgenossen spielten in der Ausbildung eine Rolle, ebenso Geheimbünde, die seine Wertmaßstäbe prägten und ihn lehrten, die überlieferte Kultur zu respektieren.

Angeichts dieser komplexen Umstände wäre es schwierig, jemanden zu finden, der kompetent genug wäre, den angehenden Kandidaten in allen Teilbereichen seiner Ausbildung zu prüfen. Bei derart allumfassender Ausbildung oblag es der ganzen Gemeinschaft, die Leistungen des Prüflings zu beurteilen und ihn entweder als *Omoluabi* (jemand, der eine gründliche Ausbildung erhalten hat) freizusprechen oder zum *Omolasan* (jemand, der versagt hat) zu erklären. Es war unmöglich, daß der Bewerber seine Ausbildung auf wenige Jahre oder gar Monate zusammendrängte; er konnte sich nicht beliebig zu Prüfungen melden, um den erfolgreichen Abschluß bescheinigt zu bekommen. Das wäre den Prinzipien der einheimischen Erziehung fremd gewesen. Die traditionale Ausbildung war funktional und berufsbezogen, sie erstreckte sich über das ganze Leben. Innerhalb der gesamten Lehrzeit waren Abschnitte vorgesehen, die mit einer „Graduierung“ abgeschlossen wurden, jedoch war die Ausbildung nicht in voneinander getrennte Bereiche aufgeteilt: Der eben „Graduierte“ oder „freigesprochene Lehrling“ geht unmittelbar in andere Phasen seiner Ausbildung oder Einweisung über (FAFUNWA 1971).

2. Der Einfluß der christlichen Mission

Christliche Missionare führten Prüfungen und Zeugnisse nach westlichem Konzept ein, unmittelbar nachdem Missionsstationen in den Ländern der Dritten Welt errichtet waren. Für die Kinder wurden z. B. Grund- und weiterführende Schulen eröffnet und Abendschulen für die Erwachsenen. In all diesen Ausbildungszentren dienten wiederholte Prüfungen dazu, die Bestbegabten als Evangelisten, Dolmetscher und Lehrer auszuwählen. Außerdem standen die christlichen Missionare selbst ständig unter dem Einfluß westlicher Erziehungssysteme mit ihren Prüfungen und Befähigungsnachweisen. Sie stellten daher auch für ihre Schützlinge und Bekehrten Ausbildungspläne und Lehrgangskataloge auf und führten Tests und Prüfungen ein. Die Ergebnisse maßen die Leistungen der Prüflinge

im Aneignen von Wissen, das ihnen im Klassenunterricht oder durch Schulbücher vermittelt worden war. *Tabelle 1* gibt Aufschluß über Schülerzahlen in verschiedenen Regionen und Ländern der Dritten Welt unter dem Einfluß der *Church Missionary Society*.

Tabelle 1: Schuleinschreibungen bei der Church Missionary Society

1. Juni 1890	Jungen	Mädchen	Seminaristen	Summe
West-Afrika	4.207	3.913	170	8.290
Ost- und Zentral-Afrika	246	275	–	521
Ägypten u. Arabien	121	78	–	199
Palästina	1.389	624	22	2.035
Persien u. Bagdad	177	164	–	341
Indien	35.367	11.593	224	47.184
Ceylon	7.440	3.665	240	11.345
Mauritius	1.323	239	–	1.562
China	1.773	463	89	2.325
Nord-Pazifik	162	173	8	343

Quelle: Proceedings of the Church Missionary Society for Africa and the East, 1889–1890. London 1890, S. XVIII f.

Prüfungen für Zeugnisse erfordern die schriftliche Beantwortung einer Reihe von Fragen aus dem Lehrstoff. Die Prüflinge müssen alle Fragen oder eine bestimmte Anzahl von ihnen in einer festgelegten Zeit zwischen dreißig Minuten und vier Stunden beantworten. Die Zeugnisse mögen nur einen Bestanden-Vermerk aufweisen oder ein Prozent-Resultat oder Noten – in jedem Fall wird dem erfolgreichen Kandidaten eine Urkunde ausgehändigt.

Die Einführung dieses Systems bedeutete eine einschneidende Veränderung gegenüber der herkömmlichen Ausbildung. Das neue Konzept zwang den Kandidaten zu jahrelangem Bücherstudium: zunächst auf der Grundschule, dann auf der Oberschule und schließlich an der Universität. Zu Beginn der Ausbildung wurde der Schüler in verschiedenen „akademischen“ Fächern wie Lesen, Schreiben, Rechnen, Sprache, Naturkunde unterrichtet. Während „Prüfungen“ und „Zeugnisse“ in der traditionellen Gesellschaft darauf zielten, den Jugendlichen auf den Eintritt in das Berufsleben, in das Leben als Erwachsener, in das „ewige Leben“ vorzubereiten, hatten Examen und Urkunden in der westlichen Welt eine andere Bedeutung und erfüllten eine andere Funktion. Die Einrichtung von Prüfungsämtern in Europa könnte wohl als der Höhepunkt eines Trends beschrieben werden, der Anfang des 19. Jahrhunderts einsetzte: Prüfungen wurden eingerichtet, um Leistungen und Fähigkeiten zu messen und dadurch die Effektivität der Schulausbildung sicherzustellen (LAUWERYS/SCANLON 1969; ROACH 1971).

Diese Auffassung führte zum Beschluß über das Prüfungsstatut der Universität Oxford im Jahre 1800 und zu der darauf folgenden Einführung des *Honours Degree* in den Klassischen Wissenschaften oder Philosophie („*Greats*“). Die *Institution of Chartered Engineers*, gegründet 1828, und das *Royal College of Veterinary Surgeons*, gegründet 1848, versuchten in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts in ähnlicher Form für ihre Mitglieder Examina einzuführen, um ein hohes Niveau unter ihnen sicherzustellen und sie gegen die Konkurrenz nicht qualifizierter Berufskollegen abzusichern. Auch das

Indien-Gesetz von 1853 ordnete ein Prüfungsverfahren für Beamte des Öffentlichen Dienstes an, das übrigens im selben Jahr im *Northcote-Trevelyan*-Bericht auch für England empfohlen wurde (GRIFFITH 1954).

Der Lehrplan, den die Missionare vorsahen, war allerdings weit gefächert. Er enthielt Lesen, Schreiben, Rechnen, dazu die Geschichte des jüdischen Volkes, die Evangelien und die Apostelgeschichte. Außerdem schloß der Lehrplan manuelle Fertigkeiten und Vorbereitung auf neue Verfahren im Pflanzen, Ernten und in handwerklichen Tätigkeiten ein. Zugegeben, die *Church Missionary Society* (CMS) und die Katholischen Missionare haben einige hervorragend begabte junge Männer ausgebildet, wie z. B. SAMUEL AJAYI CROWTHER, einen früheren Sklaven, der später der erste eingeschriebene Student des *Fourah Bay College* in Sierra Leone (gegründet 1827 von CMS) wurde. In jedem Fall blieb die Charakterbildung vorherrschendes Element in den Missionsschulen mit berufsbezogener Ausbildung geeigneter Kandidatengruppen bis in die dreißiger Jahre des 20. Jahrhunderts (FAJANA 1970). Dazu schreibt T. T. SOLARU (1964, S. 3): „Es ist wichtig festzustellen, daß die ersten Schulen Internate waren. Der Missionar erteilte den Unterricht in der Mission, und die meisten Schüler wohnten bei ihm und bildeten einen Teil seiner ‚Familie‘. Dieses Arrangement begünstigte die Auswahl und Ausbildung der Bestbegabten zu Lehrer-Evangelisten.“ Die Beurteilung der Schüler stützte sich also nicht nur auf Zeugnisnoten. Die Gründer der ersten Missionsstation der CMS in Ibadan, Reverend Hinderer und seine Frau, stellten zum Beispiel fest, daß Olubi „der einzige im Haus war, an den wir uns mit allem wenden konnten . . .; er ist ein gutes Geschöpf . . ., und ich glaube, er würde ein hervorragender Lehrer sein, er liebt Kinder so sehr und nimmt so viel Anteil an allem“ (ebd.).

3. Staatliche Einflüsse und die Attraktivität von Zeugnissen

Prüfungen und Zeugnisse wurden zu unverzichtbaren Bestandteilen des Erziehungsprogramms, das die Europäer in den Ländern der Dritten Welt einführten. Verschiedene europäische Regierungen führten Stipendienprogramme auf der Basis von Prüfungsergebnissen ein. Die Schulabteilungen suchten, durch Erlaß von Ausbildungsrichtlinien Prüfungen für Zertifikate so zu gestalten, daß sich der Unterricht in den Schulen der Kolonien an den Prüfungsbedingungen in den europäischen Metropolen orientierte. Von Angehörigen des *British Empire* erwartete man also, daß sie je nach ihrem Prüfungsziel einen Ausbildungsstand erreichten, der den Anforderungen gleichwertig sei, der erforderlich ist für Prüfungen wie *Cambridge University Preliminary Examination*, *Cambridge Junior Local Examination*, *Cambridge School Certificate*, *London University Matriculation Examination*, *Cambridge University Higher School Certificate*, *London University Intermediate Arts Examination*.

Bei ihren Versuchen zur Förderung einer Assimilationspolitik unterstützte die französische Kolonialverwaltung die Errichtung von ‚*écoles*‘ nach französischem Muster (N'DIAYE 1969). Außerdem wurden Studenten an Ausbildungsstätten in Frankreich selbst unterrichtet. In den deutschen Kolonien führte die Kolonialverwaltung massive Akkulturationsprogramme durch (RUDIN 1938). Die deutschen Kolonialbeamten zeigten dabei weniger Interesse daran, die Afrikaner zu „quasi-Deutschen“ zu erziehen. Es lag ihnen mehr daran, die Afrikaner an den Umgang mit Arbeit im deutschen Verständnis zu gewöhnen (VAN DER PLOEG 1977).

Der Aufbau des kolonialen Verwaltungsapparats schuf viele Arbeitsplätze in dem jeweiligen Land. Den Anfang machten die Institutionen für die Aufrechterhaltung von Recht und Ordnung: der Aufbau des Gerichtswesens und des Polizeiapparats, die Einrichtung von Gefängnissen und die Organisation öffentlicher Arbeiten. Bald folgten die Abteilungen für Zoll, Landvermessung, Bergbau, Schifffahrt, Verlagswesen, Erziehungswesen, Post und Telegraphie. Mit dem Bau von Eisenbahnen wurden Beschäftigungsmöglichkeiten für Lokomotivführer, Maschinisten, Schlosser und Wachpersonal geboten. Auch dehnten sich europäische Firmen in das Landesinnere aus; Handelsbetriebe brauchten immer mehr Büropersonal wie Schreiber, Buchhalter, Boten und Dolmetscher, um die Betriebsleitung in der Bearbeitung des Rechnungswesens und durch die Übernahme anderer Auf-

gaben zu entlasten. Um diesen neuen Bedarf zu befriedigen, bedurfte es der Einführung von Sekundarschulen mit Betonung von Prüfungen und Zertifikaten, denn dies konnte die herkömmliche einheimische Erziehung nicht leisten.

Offensichtlich hat die Besetzung der von Regierungsstellen und Firmen angebotenen neuen Stellen, sei es als Lehrer, sei es als Büroangestellter, den Stellenwert von Zertifikaten weiter erhöht. Regierungsstellen warben für den Staatsdienst um Arbeitskräfte beiderlei Geschlechts mit Prüfungszeugnissen und forderten andere auf, sich einer Einstellungsprüfung für den Öffentlichen Dienst zu stellen, nach deren Bestehen den Bewerbern ohne weitere Umstände Arbeitsplätze angeboten wurden. Ende des 19. Jahrhunderts besetzten bereits viele Afrikaner „Europäische Posten“. In Nigeria zum Beispiel wurden S. A. LEIGH-SODIPO und O. O. SAPARA am 23. Januar 1896 und O. OBASA am 24. Dezember 1900 als „Assistant Colonial Surgeons“ mit einem Jahresgehalt von 400 Pfund vom 1. Januar 1900 an angestellt (*Lagos Blue Book of Statistics for 1900*). Die Gehälter der Regierung und der Handelsfirmen überstiegen bei weitem die sehr kleinen Einkommen, die durch Landarbeit, Straßenhandel oder gewerbliche Arbeit verdient werden konnten, d. h. in den Berufen, die von Afrikanern bevorzugt wurden, die das neue System der Befähigungsnachweise nicht durchlaufen hatten. Die Gehälter übertrafen auch die der Lehrer und Katecheten in den Missionseinrichtungen. Wie von ihren europäischen Kollegen wurde auch von Missionsbeschäftigten erwartet, daß sie ihren Dienst als Opfer im Weingarten Gottes verstanden. Regierungsangestellten hingegen wurden außer den verlockenden Gehältern auch Renten und Invaliditätsversicherungen geboten.

Ein Ergebnis dieser Entwicklung war ein wachsendes Bewußtsein von der Bedeutung des Zeugnisses in jeglichem Beruf. Aufmerksam beobachtend, wurde den Einheimischen offenkundig, daß dem Zeugnis die Kraft eines Zauberstabs innewohnte, der dem Hunger, der Arbeitslosigkeit, der Obdachlosigkeit und in den meisten Fällen auch der Sorge um die finanzielle Versorgung im Alter ein Ende setzen konnte. So beobachtet BUNTING (1962, S. 369) ganz richtig: „Das Zeugnis Stufe Sechs war viele Jahre lang das Sesam-öffne-dich für einen Posten.“ Ein Zertifikat höherer Stufe brachte selbstverständlich höhere Bezahlung, Zulagen und größeres Ansehen. BUNTING stellt weiter fest, daß in einer Gesellschaft, in der der Konkurrenzkampf um Stellen noch nicht besonders scharf war, denen eine Anstellung sicher war, die Inhaber des *Ordinary Certificate* des *City and Guilds of London Institute*, des *Teachers' Grade One, Two or Three Certificate* oder des *London Matriculation Certificate* waren. Zu der Tatsache, daß Zertifikate als „Essensmarken“ betrachtet wurden, als Schutzschild gegen finanzielle Unsicherheit und als Quelle vergleichsweise guter Bezüge, kam hinzu, daß Tätigkeiten, die von Zeugnisinhabern ausgeübt wurden, verlockender und weniger anstrengend waren als Arbeit in den meisten traditionellen Berufen. Es war bekannt, daß selbst sehr untergeordnete Angestellte und Berufsanfänger Arbeiten verrichteten, die nur ein Minimum an körperlicher Anstrengung verlangten. OYEMAKINDE (1970, S. 347f.) sagt dazu, daß man jene, die in der früheren Eisenbahnverwaltung eine gewisse Ausbildung erhalten hatten, in ‚Schlips und Kragen‘ hat zur Arbeit gehen sehen. Sie arbeiteten als Schreiber in den Büros und hatten mehr Ansehen als ihre schwer arbeitenden und weniger glücklichen Brüder, die im Tages- oder Stundenlohn bezahlt wurden und deren Forderungen nach voller Lohnfortzahlung im Krankheitsfall und an Samstagen noch unerfüllt waren.

Die Bedeutung des neuen Systems liegt wohl in der radikalen Veränderung, die es in den Arbeitsgewohnheiten und Erwartungen der Jugend auslöste. Von nun an lag das Schergewicht der Bemühungen auf dem Erwerb von Zeugnissen als den Billets für den Eintritt in den Staatsdienst. Dies stand in krassem Gegensatz zur herkömmlichen Lebensform der Nigerianer. Sie waren gewohnt gewesen, auf der Farm zu arbeiten, indem sie das Land bestellten oder anderer manueller Tätigkeit nachgingen. BERTRAM (1930, S. 50) faßt diesen entscheidenden Bruch in den Arbeitsgewohnheiten und die Wendung zur neuen Prestigeordnung der Berufe wie folgt zusammen: „Das Ansehen, das in bürokratisch

regierten Ländern dem Staatsdienst beigemessen wird, ist enorm. Kein normaler Bürger Großbritanniens kann sich davon einen Begriff machen. Jeder gebildete junge Mann hat den Ehrgeiz, in den staatlichen Verwaltungsdienst einzutreten, wenn nicht in eine Dauerstellung, dann wenigstens auf einen der vielen Gelegenheitsposten, die sich von Zeit zu Zeit auftun.“ Das neue Einstellungsverfahren richtete sich folgerichtig nach Zeugnissen und Befähigungsnachweisen. Die Kolonialregierung scheute keine Mühe, diese Regelung zu betonen. Das Kolonialamt ließ zum Beispiel anlässlich der Ernennung von C. W. V. CAREY zum Richter beim Obersten Gerichtshof in Nigeria im Jahr 1930 im Amtsblatt der Regierung verlautbaren, daß Seine Majestät durch einen seiner *Principal Secretaries* den CECIL WILLIAM VICTOR CAREY, *Esquire, Bachelor of Arts, Bachelor of Law, Barrister-at-Law*, zum Richter beim Obersten Gerichtshof in Nigeria berufen hat.

Das nigerianische Erziehungsministerium hat vielleicht unbewußt diesem Wettbewerbsdenken Vor- schub geleistet, indem es jeweils die Ergebnisse der *Cambridge School Examinations* weiterhin bekanntmachte und sie sorgfältig analysierte. Im Jahr 1937 zum Beispiel teilte das Ministerium mit: „Wir veröffentlichen an anderer Stelle dieser Ausgabe die Ergebnisse der jüngsten *Cambridge Local Examinations* für Nigieren. Es ist befriedigend, den Fortschritt festzustellen, den nigerianische Schulen gemacht haben. Wie schon im vergangenen Jahr führt auch in diesem Jahr das St. Gregory's College mit fünf Senior/or School Certificates . . . Onitsha liegt dicht hinter Lagos mit sechs Junior Passes am C. M. S.-College Awka und fünf an der Dennis Memorial School; Hope Waddell in Calabar folgt mit vier“ (*Daily Times*, Nigeria, 20/4/1937). Es folgt eine lange, nach Ausbildungsstätten gegliederte Liste der erfolgreichen Absolventen.

4. Wirkungen

Nachdem die finanziellen Vorteile durch den Erwerb von Zeugnissen deutlich geworden waren, „begannen die Afrikaner, nach mehr zu streben als einer oberflächlichen Unterrichtung in Englisch und Arithmetik, die bislang für ausreichend galt, um einen jungen Mann für Handel und Büro zu qualifizieren“ (NICOLSON 1969, S. 51). So begannen z. B. die Nigerianer das neue, auf Examen gestützte Ausbildungssystem sehr zu schätzen, unmittelbar nachdem es im Lande eingeführt worden war.

Dazu schrieb ein Korrespondent der *African Times* im Januar 1880: „Ein Afrikaner braucht lediglich jemanden, der ihn anleitet und unterrichtet, um bald zu beweisen, daß er fähig ist, hervorragend zu lernen“ (PAYNE 1881, S. 71). Erfolge, die das neue System im sozialen, wirtschaftlichen und politischen Bereich brachte, waren den Nigerianern nur zu deutlich (OMOLEWA 1976). So sagte der Gerichtsbeamte OTUNBA PAYNE zu NATHANIEL DAVIES, *Senior Tutor* am *Fourah Bay College* in Sierra Leone, damals gerade zu Besuch in Lagos: „Ich möchte Ihnen nicht verhehlen, daß wir Sie heute abend alle beneiden, ja, auf Sie eifersüchtig sind; wir würden alle gern ‚Bachelors of Arts‘ sein“ (PAYNE 1881, S. 71).

Alle Ausbildungseinrichtungen begannen die Aufgabe ernst zu nehmen, ihre Kandidaten auf die Prüfungen vorzubereiten. Die staatlichen Schulen mußten ihre Überlegenheit anderen Schulen gegenüber beweisen, während die Missionsschulen der Gemeinde ihre Lehrbefähigung zu beweisen hatten, um zu verhindern, daß Eltern ihre Kinder aus der Schule nahmen und aus der Gemeinde austraten (vgl. OMOLEWA 1978). Hervorragende Prüfungsergebnisse zogen auch die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit auf sich, mehr und mehr Bewerber stellten sich der Aufnahmeprüfung, und zu alledem brachte der Andrang den Schulen mehr Geld ein! Auch die Schulleiter wurden sich bald des großen Einflusses bewußt, den Erfolge bei auswärtigen Prüfungen für ihre persönliche Karriere hatten, und es wurde ihnen klar, daß der Kern der gebildeten Elite in der nigerianischen Gesellschaft aus Männern bestand, die Examina absolviert hatten. Zudem richtete sich die Höhe staat-

licher Beiträge für die Schulen nach den Erfolgszahlen bei den Prüfungen: Schulen mit hohen Erfolgsquoten erhielten gewöhnlich höhere Zuwendungen von der Regierung.

Unter den christlichen Missionen gab es ständig Rivalitäten. Jede Mission mußte eine ausgezeichnete Schulausbildung bieten, um Schüler und Eltern in der Mission zu halten; ein Versagen der Kinder konnte nicht nur die Eltern veranlassen, dieser Schule den Rücken zu kehren, sondern bedeutete auch einen Prestigeverlust für die betreffende Mission. Auch die moslemischen Schulen verstärkten ihre Bemühungen, die Schüler auf die Prüfungen vorzubereiten, um zu verhindern, daß diese in den Sog der christlichen Missionsschulen gerieten. Die Höhere Schule in Ceylon, das *Plaisance*-Waisenhaus und die Schulen auf Mauritius, das *Annie-Walsh-Memorial Institute* in Sierra Leone, das *Achimota College* in Ghana und die staatlichen Oberschulen in allen Ländern Afrikas und Asiens erwarben sich rasch einen Ruf für gute Prüfungsergebnisse ihrer Kandidaten. Viele Schulen konzentrierten ihre Bemühungen auf „sichere“ Fächer; ausgesuchte Schüler wurden für diese in verschiedenen Kursen besonders gedrillt. Die Schüler selbst reagierten darauf positiv, denn sie waren gründlich eingeweiht in die Kunst, für externe Prüfungen zu leben, zu arbeiten und sie glatt zu bestehen, um dann eine Arbeit aufzunehmen (*Tabelle 2* zeigt die Leistungen externer Kandidaten bei Universitätsprüfungen in Nigeria).

Tabelle 2: Erfolgsquoten nigerianischer Studenten bei den Prüfungen für einen Degree der Universität London in den Jahren 1954 bis 1975

Jahr	Zwischenprüfung (nach 2 Jahren)		Hauptprüfung (B. A. oder B. Sc. n. 4 J.)	
	Bewerber	Erfolgreiche Abschlüsse	Bewerber	Erfolgreiche Abschlüsse
1954	102	29	80	28
1955	115	30	83	17
1960	228	30	225	46
1966	164	20	219	28
1971	239	18	121	18
1972	127	14	131	10
1973	199	18	147	24
1975	303	12	164	37
Erfolgsquote im Durchschnitt 1954–1975		13,3%		16,7%

Quelle: M. OMOLEWA: The Promotion of London University Examinations in Nigeria. In: International Journal of African Historical Studies 13 (1980), H. 3.

5. Kritik

Die Prüfung und das Zertifikat haben sich generell als Ansporn für das Studium und die Vorbereitung von Männern auf den Beruf erwiesen, jedoch als unzulässige Mittel für den Aufbau einer sittlich lebensfähigen Gesellschaft. Immer wieder haben sich Kandidaten in ihrem Streben nach Zeugnissen vieler Untugenden schuldig gemacht, des Diebstahls, des Betrugs und der Lüge. Die meisten nationalen Führer bestehen darauf, daß diese Systeme

sich als untauglich für die Erziehung erwiesen hätten. – Ein anderes ernstes Erziehungsproblem, das diese Neuorientierung der Ausbildung mit sich brachte, war die Ausrichtung der Lehrprogramme auf die Prüfungen.

Wie der Leiter der Abendschulabildung in Lagos schon 1944 feststellte: „Die Studenten sind generell prüfungsorientiert“ und ließen sich nicht davon überzeugen, „von Prüfungen Abstand zu nehmen bis sie hinreichend vorbereitet seien“ (*Evening Collegiate Classes Report 1944*). Fünf Jahre später berichtete ein Pädagoge, daß ein etwas aufgeschlossener Lehrer in Lagos versucht hätte, die Kenntnisse seiner Schüler zu erweitern, indem er einen Exkurs einbrachte, den man in einer britischen Schule mit Jubel begrüßt hätte. Aber die Schüler in Lagos bedeuteten ihm höflich: „Bitte Sir, das ist im Stoffplan nicht vorgesehen“ (J.R. G.' 1949, S. 246), und 1964 beschreibt IKEJANI die Frustration, die Nigerianer empfanden, als sie am 1. Oktober 1963 unabhängig geworden waren und die neue Generation nigerianischer Führer die Regierung des Landes übernommen hatte:

„Ich stampfe und schreie:
,Geh, weißer Mann!'
Der Weiße geht.
Den Thron,
Den der Weiße verließ,
Besteigt nun mein Bruder.
Er schaut mich an,
Fragt:
,Sprache?'
,Stamm?'
,Vaters Name?'

(IKEJANI 1964)

Viele Pädagogen haben ebenfalls die gegenwärtig geübte Praxis der Förderung des Prüfungsbewußtseins verurteilt. So klagte einmal J. R. BUNTING, der frühere ‚Deputy Chief Adviser in Education‘ im ‚Federal Office of Education‘ in Lagos, daß die Resultate der Schulprüfungen „grelle Schlagzeilen in vielen unserer Zeitungen“ (1958, S. 100) erhalten. Er ging auch mit der „heuchlerischen Anbetung der Götter externer Prüfungen bis zur Aufgabe von vielem, das mehr bleibenden Wert hat“, ins Gericht und bedauerte, daß die Erziehung nicht Männer von Loyalität, Fleiß, Unbestechlichkeit, Höflichkeit, Führungsqualität, Initiative und gesundem Menschenverstand hervorgebracht hätte, er fürchtete: „Wir laufen Gefahr, den Weg zur Oase wahrer Bildung zu verlieren in unserer alles andere ausschließenden Suche nach dem Wunder im Umfeld akademischer Zeugnisse“ (ebd.).

Die ernsteste Kritik ist wohl, daß Zeugnisse als Mittel zur Anstellung gelten; denn sie geben keine derartige Garantie. Zeugnisse schaffen Berufserwartungen, aber nicht freie Stellen. Zeugnisinhaber, die keine Arbeit finden, enden als Arbeitslose und sind dementsprechend frustriert. Wenn auch die Lage in den einzelnen Ländern der Dritten Welt unterschiedlich ist, so ist das Problem doch überall ähnlich. CALLAWAY (1963, S. 351) schreibt, daß „die Arbeitslosigkeit von Schulabgängern in den afrikanischen Staaten wächst. Die Zahl der Stellung suchenden Schulabgänger wachse schneller als die Kapazität der Wirtschaft. Arbeitsmöglichkeiten außerhalb der Landwirtschaft ließen sich nicht so schnell schaffen.“ Von dieser Problematik aufgerüttelt, ließ das *Ghana Education Review Committee* 1967 bekanntmachen (zit. n. AYISI 1973, S., 94):

„Jährlich gehen schon 50.000 Jugendliche von den Mittelschulen ab; beinahe 80 Prozent mit dem Middle School Leaving Certificate. In fünf Jahren werden es fast 100.000 sein. Diese Schulabgänger stellen ein sehr ernstes Beschäftigungsproblem dar. Ihre Ausbildung ist nicht auf Tätigkeiten im produktiven Bereich gerichtet. Es besteht die traditionelle Auffassung, daß jeder, der eine Schule besucht hat, auch einen ‚white collar‘-job erhalten solle. Dementsprechend drängen diese jungen Menschen auf der Suche nach einer solchen Arbeitsstelle, die sie für sich selbst am geeignetsten halten, in die Städte und schaffen sowohl soziale wie auch berufliche Probleme. Ausgebildete Arbeitskräfte auf dieser Stufe werden nicht mehr benötigt und die Schüler werden dadurch zur Frustration erzogen.“

Es wird behauptet, daß für die Tätigkeit auf bereits vorhandenen Stellen ein Training am Arbeitsplatz oder in betriebseigener Ausbildung ohne Prüfungen und Zeugnisse die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten effektiver vermitteln würden. Diese Ausbildung wäre funktionsorientiert und auf jene zugeschnitten, die die erhaltene Ausbildung tatsächlich zu verwerten wüßten.

6. Die gegenwärtige Lage

In der Bewertung von Prüfungen und Zertifikaten hat sich grundsätzlich nichts geändert. In Äthiopien zum Beispiel führt das Erziehungsministerium – unberührt von der kürzlichen Revolution – am Ende des sechsten und des achten Schuljahrs staatliche Prüfungen durch. Zum Abschluß des zwölften Schuljahrs legen die Schüler das Examen für den Erwerb des *Ethiopian School Leaving Certificate* ab. Der Prüfungsausschuß setzt sich aus Vertretern des Erziehungsministeriums und der Universität zusammen. An der Universität wird das *first degree examination* nach vier Jahren als Universitätsprüfung abgehalten (für diese Information danke ich Herrn D. TAYE vom äthiopischen Erziehungsministerium). Die Prüfungen am Ende des sechsten Schuljahres werden, außer im Fach Englisch, in Amharisch, der offiziellen Landessprache Äthiopiens, abgehalten. Sinn dieser Maßnahme ist, daß man alle Schüler dazu anhalten will, Amharisch zu beherrschen. In einem Land mit mehr als 80 Stammessprachen werden Prüfungen zu einem Instrument der Sozialplanung. Die weiteren Prüfungen werden derzeit in Englisch abgehalten. – Wie in Äthiopien führen das *West African Examinations Council* und das *East African Examinations Council* in West- bzw. in Ostafrika Schulabschlußprüfungen durch. Den erfolgreichen Kandidaten wird ein Zeugnis ausgehändigt, das den Abschluß einer Höheren Schulausbildung beurkundet. Sie sind damit berechtigt, entweder eine jener Stellen zu besetzen, für die sie sich mit dem Abschlußzeugnis qualifiziert haben, oder – bei guten Ergebnissen – zur Ausbildung an einer Hochschule zugelassen zu werden.

In einigen Ländern, darunter Mauritius und Nigerien, führt noch immer das *Cambridge University Local Examinations Syndicate* die Prüfungen für Zeugnisse der höheren Schulen durch. Einige einschneidende Veränderungen scheinen dagegen in Tanzania mit den Musoma-Resolutionen gelungen zu sein. In diesen 1974 vom nationalen Exekutivausschuß der TANU (*Tanganyika African National Union*) verabschiedeten Empfehlungen wurde eine Modifizierung der Primarschul-Abschlußprüfungen eingeführt. Dies war die Folge einer sehr kritischen Haltung der tanzanischen Regierungspartei gegenüber jedem Schulsystem, das einige wenige Studenten für Sekundarschulen auswählt und gleichzeitig impliziert, daß der Rest aus Versagern bestehe. Der nationale Exekutivausschuß der TANU empfahl deshalb:

„Der Grundschulunterricht sollte entweder ohne jegliche Abschlußprüfung beendet, oder die herkömmliche Praxis sollte dadurch ersetzt werden, daß die Fähigkeiten der Schüler für das Leben, ihre Bildung und die Arbeitsleistung – also ihr schulischer Fortschritt, ihre produktive Arbeit und ihre soziale Verantwortung – über die Schuljahre hinweg als Bewertungsgrundlage dienen“ (HINZEN 1979, S. 8f.).

Prüfungen und Zeugnisse sind jedoch nach wie vor eine der Bestimmungsgrößen für Stellung, Gehalt und Status. Die *Actualité*, eine Zeitung in Mauritius, veröffentlichte kürzlich (28/2/1980, S. 7) folgende Stellenanzeige:

„Handelsunternehmen in Port Louis sucht zwei Wächter/Pförtner für Tagesarbeit. Monatsgehalt etwa 800 Rupies. Bewerber sollten möglichst ein Schulabschlußzeugnis besitzen, fließend in Englisch und Französisch sein und über ein gutes Auftreten verfügen.“ Die *Daily Nation* in Kenia stellte in den Stellenangeboten der Ausgabe vom 28. Februar 1980 die typischen Unterschiede in den Stellenerwartungen der Inhaber unterschiedlicher Zeugnisse gegenüber. Inhaber des *East African Certificate of Education* verdienen wesentlich weniger als die, die ihren ‚Bachelor of Arts‘ (B. A.) oder ‚Bachelor of Science‘ (B. Sc.) haben.

Erfolge in Prüfungen werden noch immer bejubelt, und erfolgreiche Kandidaten werden als besonders begabt herausgestellt. Das Titelblatt der Ausgabe des *L'Express* vom 26. Februar 1980 in Port Louis (Mauritius) trägt die Schlagzeile „15 lauréats proclamés“. Das *Queen Elizabeth College*, das die meisten Auszeichnungen errang, wurde bei dem Bericht wegen des Abschneidens eines seiner erfolgreichen Kandidaten, GAVON GLOVER, besonders erwähnt: „Es ist ein einmaliges Ereignis, wenn ein Bakkalaureus in die Fußstapfen seines Vaters und seines Großvaters tritt.“ Ganz ähnlich hatte in Kenia JOSEPH KAMOTO, Minister für Höhere Bildung, „Worte des Lobes für die Mtito Oberschule“, eine der Schulen, die die besten Examensergebnisse erzielt hatte (*Daily Nation* 28/2/1980, S. 20).

Prüfungen und der Erwerb von Zeugnissen sind weiterhin Ziele eifrigen Bemühens, wie nachstehende *Tabellen 3* und *4* zeigen. Die anhaltende Bedeutung von Examina und Zeugnissen hat dazu geführt, daß sich auch Privatschüler weiterhin an Prüfungen beteiligen. Im Jahr 1979 waren 4.486 der insgesamt 79.274 Kandidaten für das *East African Certificate of Education* Privatschüler. *Tabelle 5* verdeutlicht die wachsende Zahl derjenigen Afrikaner, die neben ihrer beruflichen Tätigkeit und außerhalb der Schuleinrichtungen darum bemüht sind, die verschiedenen Examina als „private“ Kandidaten zu absolvieren. Viele dieser Prüflinge profitieren von den Diensten, die in unterschiedlichem Umfang und in unterschiedlicher Qualität von Abendschulen, Korrespondenz-Kursen und Weiterbildungsprogrammen von Hochschulen angeboten werden. Unter schwierigen Bedingungen, aber entschlossen, die „Prüfungsurkunde“ zu erhalten, investieren diese Kandidaten oftmals erhebliche Energie, Zeit und Geld in ihre schulische Ausbildung.

Tabelle 3: Übersicht über die wichtigsten Prüfungen der Westafrikanischen Prüfungskommission in Nigeria, 1953–1973

Bezeichnung der Prüfung	Anzahl der Bewerber		
	1954	1963	1972
National Common Entrance (Eintritt Sekundarschule)	–	18.449	138.450
First School Leaving Certificate (Primarschulabschluß/Hauptschule)	–	–	60.357
Cambridge Overseas School Certificate (später Joint SC/GCE of WAEG) (Abschluß Sekundarstufe nach 5 J./ 0-levels)	2.439	10.766	55.162
Cambridge Higher School Certificate (später Joint HSC/GCE of WAEC) (Abschluß Sekundarschule nach 7 Jahren: A-levels)	248	1.223	3.630
London General Certificate of Education (Abschluß Sekundarstufe nach 5 Jahren: 0-levels)	2.022	42.427	52.808
Teachers Grade II Certificate (Primarschullehrer)	–	10.919	19.220
Royal Society of Arts (Handelsschul-Abschluß)	64	22.568	34.872
City and Guilds of London Institute (Ausbildung Techniker)	–	3.011	8.140
Professional Examinations	–	4.007	4.075

Quelle: THE WEST AFRICAN EXAMINATIONS COUNCIL: The First 21 Years, 1952–1973. Accra 1973, S. 30.

Tabelle 4: Die wichtigsten Prüfungen der Westafrikanischen Prüfungskommission in Sierra Leone, 1961 und 1971

Bezeichnung der Prüfung	Anzahl der Bewerber	
	1961	1971
1. Selective Entrance Examination (Eintritt Sekundarschule)	6.799	14.693
2. School Certificate / GCE Examination (Abschluß Sekundarschule I: 0-levels)	464	3.990
3. London GCE January Examination (Abschluß Sekundarstufe I, 0-levels)	277	474
4. Advanced Level / Higher School Certificate Examination (Abschluß Sekundarstufe II, A Levels)	9	264

Quelle: THE WEST AFRICAN EXAMINATIONS COUNCIL: The First 21 Years, 1952–1973. Accra 1973, S. 32.

Tabelle 5: Externe Kandidaten für das GCE, Ordinary and Advanced Levels in Ländern West-Afrikas

Jahr	Anzahl der Bewerber			
	Nigeria	Ghana	Sierra Leone	Gambia
1959	10.595	1.492	224	40
1960	17.837	2.371	521	52
1961	18.099	2.598	398	47
1962	22.344	3.140	420	50
1963	42.427*	3.556	406	46
1964	51.751*	4.352	661	91
1965	36.436	4.665	707	85
1966	41.075	5.516	777	68
1967	53.917	8.365	795	o. A.
1968	18.554**	7.181	598	69
1969	19.661**	3.316	610	o. A.
1970	29.600	3.705	602	67
1971	39.007	3.935	662	68
1972	45.579	1.937	474	68
1973	49.808	1.101	459	27

* einschließlich der 17.907 bzw. 24.582 Kandidaten nur für den Englisch-Qualifizierungstest;

** Bürgerkrieg in Nigeria.

Quelle: WEST AFRICAN EXAMINATIONS COUNCIL: Annual Report 1971, S. 52, 61; Annual Report 1973, S. 49, 52.

7. Zusammenfassung

Die Kritik am Prüfungs- und Zeugniswesen behält ihre Gültigkeit in allen Ländern der Dritten Welt. Es ist dabei geblieben, daß das System den Lernprozeß einengt und die Strukturierung der Lehrpläne bis zum völligen Ausschluß anderer Verfahren begünstigt. Dadurch wird erreicht, daß Nicht-Prüfungsfächer, wie Ackerbau und Hygiene, im Schulsystem unbedeutend werden. Einpauken und Auswendiglernen werden nahegelegt. Das System weist auch keinen Weg zu Charakterbildung oder zur Wahrnehmung mitbürgerlicher Verantwortung. Mit seinem Schwergewicht auf gedrucktem Lehrmaterial hat es schon Millionen „qualifizierter“ Menschen hervorgebracht, Menschen, die, wie sich nun herausstellt, arbeitslos oder unterbeschäftigt sind. Das System hat dem Betrug und ähnlichen sozialen Verhaltensweisen Vorschub geleistet und die Stellung des Lehrers auf die eines Wissensvermittlers beschränkt. Nichtsdestoweniger haben Generationen auf Generationen und eine Regierung nach der anderen in allen Ländern der Dritten Welt dieses System als einen unverzichtbaren Teil in ihr Erziehungs- und Berufseinstellungsprogramm aufgenommen.

Vielleicht ist das verständlich. Schließlich dienen Prüfungen auch der Kontrolle der Ausbildung. Sie dienen dazu, Standards zu sichern, und sie schützen gegen Wechsel in den Kriterien der Messung. Es gibt Bewertungsausschüsse, Richtlinien für die Vergabe von Noten und für die Festlegung von Klassenzielen und Leistungsstufen; das System legt den Verhaltenscode in der Schule fest. Unsicherheiten und Zweifel sind ausgeschlossen. An ihre Stelle tritt Gewißheit über das zu Erwartende, eine wichtige Hilfe für das Wachsen des nötigen Selbstvertrauens. Prüfungen dienen auch der Entwicklung von Curricula. Man geht davon aus, daß ein ausgearbeitetes Curriculum den sozialen, wirtschaftlichen und politischen Prioritäten der Gesellschaft angemessen Rechnung trägt.

Vielleicht sollte man hinzufügen, daß das Prüfungs- und Zeugnisssystem sich als durchaus brauchbar als Auswahlverfahren für Einstellungen und für Hochschulzulassungen sowie für andere Bewerbungsverfahren erwiesen hat. Während der Kolonialzeit wurde mit diesem System sichergestellt, daß die Ausbildung in den Kolonien dem Standard im jeweiligen englischen, französischen, deutschen, portugiesischen, holländischen und spanischen Mutterland entsprach. Die Erlangung der Unabhängigkeit hat in den Ländern der Dritten Welt den Erziehungsprozeß weitgehend umgekehrt. Prüfungen und Zeugnisse dienen nun in gewissem Grad dazu, die einheimischen Sprachen und Werte zu fördern. – Allerdings lassen sich mit Prüfungen und Zeugnissen allein solche weitreichenden Probleme, wie Rekrutierungsverfahren für Einstellungen, Beibehaltung von Standards, Stimulierung von Leistungswillen, Ermöglichung zweckdienlicher Gesellschaftspolitik, nicht lösen. Hierzu bedarf es noch einer intensiven Suche nach alternativen Lösungsmöglichkeiten (WARNOCK 1971, S. 26–28; OMOLEWA 1980).

Literatur

- ASHBY, E.: Book review. In: *Journal of Higher Education* 49 (1978), S. 93–96.
AYISI, C. H.: Educational provision and prospects for employment in Ghana. In: *West African Journal of Education* 17 (1973).
BERTRAM, SIR ANTON: *The Colonial Service*. Cambridge 1930.
BUNTING, J. R.: Nigeria. In: KITCHEN, H. (Ed.): *The Educated Africa*. New York 1962, S. 364–386.
BUNTING, J. R.: Certificates and education. In: *West African Journal of Education* 2 (1958).

- CALLAWAY, A.: Unemployment among African school leavers. In: *Journal of Modern African Studies* 1 (1963).
- DORE, R.: *The Diploma Disease. Education, Qualification and Development*. Berkeley 1976.
- Education for Non-African Children* (von „R. G.“). In: *West African Review* 20 (1949).
- Evening Collegiate Classes Report*. Lagos 1944.
- FAFUNWA, A. B.: Some guiding principles of education in Africa. In: *West African Journal of Education* 15 (1971).
- FAJANA, A.: Missionary education policy in Nigeria, 1842–1882. In: *West African Journal of Education* 14 (1970).
- GRIFFITH, W.: *The British Civil Services 1854–1954*. London 1954.
- HINZEN, H.: Education in Tanzania. In: HINZEN, H./HUNSDÖRFER, V. (Hrsg.): *The Tanzanian Experience: Education for Liberation and Development*. Hamburg/London 1979, S. 5–16.
- IKEJIANI, O.: *Nigerian Education*. Ikeja 1964.
- Lagos Blue Book of Statistics for 1900*. Public Records Office. London, Co. 151/38.
- LAUWERYS, J. A./SCANLON, D. G. (Eds.): *The World Yearbook of Education 1969: Examinations*. London 1969.
- MADU, O. A.: The school system and the social development of Nigeria. In: KLOSKOWSKA, A./MARTINOTTI, G. (Eds.): *Education in a Changing Society*. London/Beverly Hills 1977, S. 235–253.
- N'DIAYE, J. P.: *Elites Africaines et cultures occidentales*. Paris 1969.
- NICOLSON, I. F.: *The Administration of Nigeria, 1900–1960: Men, Methods, and Myths*. Oxford 1969.
- OGUNSHEYE, A.: Nigeria. In: COLEMAN, J. S. (Ed.): *Education and Political Development*. Princeton 1965, S. 123–143.
- OMOLEWA, M.: Nigerians in Search of the Golden Fleece 1842–1960. Vortragsmanuskript, Conference on Needs of Nigerian Youths. Ibadan 1976.
- OMOLEWA, M.: Oxford University delegacy of local examinations and secondary education in Nigeria, 1929–1937. In: *Journal of Educational Administration and History* 10 (1978), S. 39–49.
- OMOLEWA, M.: External Examinations and the Development of Secondary Education in Africa. In: *Bulletin of the Association of African Universities* 1980 (in Vorbereitung).
- OYEMAKINDE, J. O.: *The Nigerian Labour Force on the Nigerian Railway*. Diss. Ibadan 1970.
- PAYNE, J. A. O.: *Payne's Lagos and West African Almanack and Diary, 1881*.
- ROACH, J.: *Public Examinations in England, 1850–1900*. Cambridge 1971.
- RUDIN, H.: *Germans in the Cameroons, 1884–1914: A Case Study in Modern Imperialism*. New Haven 1938.
- SOLARU, T. T.: *Teacher Training in Nigeria*. Ibadan 1964.
- VANDER PLOEG, A. J.: Education in colonial Africa: the German experience. In: *Comparative Education Review* 21 (1977), S. 91–109.
- WARNOCK, M.: In defence of examinations. In: *Education Today* (1971).
- WEILER, H. (Hrsg.): *Erziehung und Politik in Nigeria*. Freiburg i. Br. 1964.